

Müller, Hans-Rüdiger

Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 53-61. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Hans-Rüdiger: Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 53-61* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55841 - DOI: 10.25656/01:5584

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55841>

<https://doi.org/10.25656/01:5584>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|--|--|-----|
| Lothar Wigger | Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE | 5 |
| KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE | | |
| Christoph Wulf | Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie | 9 |
| Christoph Wulf | Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie | 13 |
| Kristin Westphal | Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme | 33 |
| Stephan Sting | Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit | 43 |
| Hans-Rüdiger Müller | Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners | 53 |
| Jörg Zirfas | Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik | 63 |
| Michael Göhlich | Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule | 73 |
| KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE | | |
| Jörg Ruhloff | Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft | 81 |
| Jörg Ruhloff | Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen | 83 |
| Jan Masschelein/ Norbert Ricken | Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft | 93 |
| Michael Wimmer | Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft | 109 |

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

| | | |
|----------------------------|--|-----|
| Ernst Cloer | Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft | 123 |
| ✗ Theodor Schulze | Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung | 129 |
| ✗ Dorle Klika | Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial | 147 |
| ✗ Karin Priem/Edith Glaser | „Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners | 163 |

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

| | | |
|-------------------------|---|-----|
| Peter Vogel | Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft | 179 |
| ✗ Klaus-Peter Horn | Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen | 181 |
| ✗ Lothar Wigger | Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin | 213 |
| Andreas von Prondcynsky | Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin | 221 |
| ✗ Guido Pollak | Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? | 231 |
| ✗ Edwin Keiner | Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens | 241 |
| ✗ Peter Vogel | Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung? | 251 |
| Autorenspiegel..... | | 255 |

Hans-Rüdiger Müller

Exzentrische Positionalität

Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem
Helmuth Plessners

Zusammenfassung

Der Beitrag geht aus von der Beobachtung, dass im bildungstheoretischen Diskurs der Gegenwart das Leibapriori menschlicher Erfahrung immer noch zu wenig Beachtung findet und statt dessen ein spiritualistisch verkürzter Bildungsbegriff dominiert. Nach einer kurzen historisch-systematischen Erläuterung des Problems wird unter Rückgriff auf die philosophische Anthropologie Helmuth PLESSNERS eine Erweiterung der bildungstheoretischen Perspektive angestrebt. Dabei steht der Begriff der „exzentrischen Positionalität“ als Chiffre für die unhintergehbare Doppelheit eines sich im Vollzug des leiblichen Seins reflektierenden Ich im Mittelpunkt der Erörterungen. Abschließend werden als Resümee der Überlegungen mögliche Forschungsperspektiven angedeutet.

Summary

Excentric Positionality – educational theoretic considerations on a theory from Helmuth Plessners

This paper starts out from the observation that current educational theoretic discourses do not pay enough attention to the physical apriori of human experience and that instead a simplified spiritualist educational concept dominates work in this area. Following a brief historical-systematic explication of this problem, an extension of the normal educational theoretic perspective will be attempted. This extension is based on the philosophical anthropology from Helmuth PLESSNER. The term “excentric positionality” will be used as a reference to the irretrievable ambiguity of a person’s self, which continually reflects on the process of physical being. In conclusion and as a resümee of the arguments, possible future research areas will be touched on.

Eine der in der Bildungstheorie der Moderne immer wieder auftauchenden Fragen ist die nach der Selbsttätigkeit und dem Selbstverhältnis des Subjekts im Bildungsprozess. Daran haben auch die subjektkritischen Debatten der vergangenen beiden Jahrzehnte nicht grundsätzlich etwas geändert. Sie richteten sich gegen bestimmte Subjektkonzeptionen, insbesondere gegen die Idee von einem Vernunftsubjekt, das von sich glaubt, sein Leben vollständig beherrschen zu können. Aber mit der Kritik an diesem Subjektverständnis entfachten sie zugleich Bemühungen innerhalb der Erziehungswissenschaft, das selbsttätige, sich bildende Subjekt anders oder neu zu denken.¹ Daran möchte ich mich im Folgenden mit einer knappen Skizze beteiligen, wobei – wie der Titel meines Beitrags schon sagt – das von PLESSNER formulierte anthropologische Theorem der „exzentrischen Positionalität“ den Bezugspunkt meiner Überlegungen darstellt. Mein Gedankengang gliedert sich in folgende Schritte: Zunächst möchte ich mit einigen systematischen und historischen Hinweisen den in der Gegenwart vorherrschenden spiritualistischen Überhang des

Bildungsbegriffs problematisieren. Im zweiten Schritt werde ich der Frage nachgehen, inwieweit es grundsätzlich gerechtfertigt erscheint, anthropologische Argumentation für eine Erweiterung der bildungstheoretischen Perspektive zu bemühen. Es folgt eine Erläuterung des Theorems von der „exzentrischen Positionalität“ des Menschen, das als anthropologische Hintergrundannahme fungiert, ohne schon konkrete, empirisch gehaltvolle, Aussagen zum Bildungsprozess ableiten zu können. Hierzu müssen, wie im vierten Schritt gezeigt wird, die symbolischen Ordnungen in Augenschein genommen werden, in die das exzentrische Ich schon verwoben ist, sobald es sich zu artikulieren beginnt. Anschließend werden die vorgetragenen Überlegungen anhand eines Beispiels veranschaulicht. Der Beitrag endet mit dem Hinweis auf Perspektiven, die sich hieraus für die bildungstheoretische Forschung ergeben.

1 Kritik am spiritualistischen Bildungsbegriff

Seit längerem gibt es in der Erziehungswissenschaft wieder ein spürbares Interesse am Bildungsbegriff. In dem Maße, in dem sich die pädagogische Aufmerksamkeit von den gesellschaftlichen und entwicklungstheoretischen Determinanten des Heranwachsens auf Fragen der Aneignung und Produktion kulturellen Sinns verschob, entstand – zunächst nur am Rande (vgl. BENNER 1983, MOLLENHAUER 1983), dann aber mit wachsender Resonanz innerhalb der Disziplin (vgl. z.B. TENORTH 1986; HANSMANN/ MAROTZKI 1989) – ein Bedürfnis nach Klärung grundlegender pädagogischer Problemstellungen, die offenbar mit Begriffen wie „Sozialisation“ und „Lernen“ oder „Entwicklung“ und „Identität“ nur unzureichend erfasst werden können. Allerdings dominiert in diesem Diskurs immer noch (und trotz der Einreden leibphänomenologisch orientierter Vertreter des Faches²) die Vorstellung von einem sich bildenden Subjekt, das sich mehr oder weniger sicher auf der Seite einer rationalen, begriffslogisch strukturierten Auseinandersetzung mit der Welt weiß. Die andere Seite seiner Existenz, die leiblich-sinnliche Dimension von Selbst- und Welterfahrungen, wird dabei gleichsam abgespalten und erscheint nur noch als Material eines sich von ihm unabhängig wahnenden Erkenntnissubjekts. Empfindungen und Gefühle, wie überhaupt alle leibgebundenen Erfahrungskomponenten scheinen aus dieser Sicht bildungsrelevant erst dann zu sein, wenn sie der Ordnung der Verstandesurteile eingepasst sind und ihnen von hier aus ein *bestimmter* Sinn zugewiesen werden kann. Dabei bleibt jedoch unbeachtet, dass das sich bildende Subjekt ein menschliches ist, das auch in seinen geistigen Anstrengungen noch involviert bleibt in ein leibliches Geschehen, über das es nicht vollständig verfügt – weder im rationalen Denken noch im rationalen Handeln. Der Versuch des sich bildenden Subjekts, jenen operationalen Abstand zu seiner Existenz zu gewinnen, der ihm den Spielraum zum reflexiven Denken und Handeln, zum selbsttätigen Umgang mit der Welt gewährt, führt es nur scheinbar an einen Ort, wo es dieser Welt aus sicherer Entfernung gegenübersteht. In jedem distanzierenden Denkkakt bleibt es zugleich Teil der Welt, mit der es als leibliches Wesen auf vielfältige Weise verwoben ist. So gesehen lässt sich Bildung nicht zureichend als eine Sache betrachten, die das denkende Ich mit sich allein abmacht. Vielmehr ergibt sich aus dieser Einsicht die Frage, wie die leibliche Verfasstheit des Menschen in subjektive Bildungsprozesse hinein wirkt, inwieweit etwa das sinnliche Empfinden, die Anschauungsgehalte oder die Produkte der Einbildungskraft, also all das, was sich der rationalen Ordnung des

Verstandes nicht ohne Verlust einfügt, eine *konstitutive* Rolle für die Bildung spielen (vgl. MEYER-DRAWE 2001).

Dass das rationale, vom Gedanken einer uneingeschränkten Beherrschbarkeit des Lebens und der Welt getriebene Subjekt keineswegs die einzige Variante menschlicher Selbstentwürfe sein dürfte, an denen eine moderne Idee der Bildung sich orientieren kann, legen nicht nur die spürbaren Risiken nahe, die eine in Unvernunft umgeschlagene Rationalität uns heute im globalen Maßstab beschert. Auch schon im bildungstheoretischen Diskurs des 18. Jh. begegnen uns Bedenken gegen eine derartige spiritualistische Verkürzung der Vernunft (vgl. MÜLLER 1998). Nur konnten sie langfristig nicht verhindern, dass das rational disponierende (und damit zugleich „disponierte“ Subjekt; vgl. FOUCAULT 1987 und dazu RICKEN 2000) die Oberhand im pädagogisch-gesellschaftlichen Umgang mit dem heranwachsenden Menschen gewann. Besonders die französische Aufklärung hat mit ihren sensualistischen, materialistischen und vitalistischen Konzeptionen des Menschen das spiritualistische Selbstverständnis des Menschen kritisiert. In einem noch ganz unpädagogischen Sinne stellte sie die Frage nach der Bildung des Menschen als einem *denkenden Naturgeschöpf*. Die Idee LA METTRIES, sich den Menschen als eine Maschine der Natur zu denken, die selbst ihre Triebfedern aufzieht, gehört in diese philosophische Strömung (vgl. LA METTRIE 1990) – und auch jenes Gedankenexperiment des Abbé DE CONDILLAC, der in seiner 1754 erschienenen „Abhandlung über die Empfindungen“ (CONDILLAC 1983) die Frage erörtert, zu welchen Denkleistungen eine Mamorstatue fähig sein müsste, wenn sie lediglich mit einer allgemeinen Empfindungs- und Gedächtnisfähigkeit ausgestattet wäre, und ihr nach und nach die einzelnen Sinne gegeben würden. Auch dessen Freund DIDEROT arbeitet zu dieser Zeit kräftig an einer naturphilosophisch-anthropologischen Fundierung menschlicher Erkenntnis- und Denkprozesse, beispielsweise in seinem 1749 erschienen Brief über die Blinden (den er im Untertitel „zum Gebrauch für die Sehenden“ empfahl; DIDEROT 1984; vgl. hierzu ferner DIDEROT 1989). Mit phänomenologischem Spürsinn geht er dort den strukturierenden Leistungen unserer Sinnestätigkeit nach und den unterschiedlichen Weltauffassungen, zu denen wir als Sehende oder als Nicht-Sehende kommen. Davon ausgehend umreißt er den Konstitutionsprozess einer prekären Erfahrungswelt, die sich *zwischen* die Dinge und das nach Erkenntnis strebende Subjekt schiebt, und an der die fungierende Ordnung unserer Sinnestätigkeit ebenso beteiligt ist wie es die Schematisierungen sprachlich strukturierten Denkens sind. Johann Gottfried HERDER ist es schließlich zu verdanken, dass diese Denktraditionen Eingang in den pädagogischen Diskurs der deutschen Spätaufklärung finden. Er entwirft die anthropologisch-ästhetische Vorstellung von Bildung als einem umfassenden Prinzip humanen Daseins, das den Menschen einerseits mit dem Naturgeschehen verbindet, dem er nicht enttrinnen kann, und andererseits seinem Selbstgestaltungswillen Rechnung trägt, der ihn zu sich in Abstand bringt und in eine offene Zukunft führt. Seit Beginn des 19. Jh. ging jedoch der Mainstream des pädagogischen Theorie-Diskurses andere Wege. Zwar fand der anthropologische Einwand gegen die Vergeistigung des Subjekts und die Verdinglichung des Körpers dann später in der philosophischen Anthropologie des 20. Jh. eine Fortsetzung.³ Aber die inzwischen entstandenen disziplinären Grenzen zwischen der Pädagogik als Wissenschaft und der Anthropologie als philosophischer Teildisziplin waren zu wenig durchlässig, als dass die Pädagogik davon nachhaltig profitieren konnte. Insoweit stellen die folgenden Überlegungen den Versuch einer Grenzüberschreitung dar, um exemplarisch, orientiert am Begriff der „exzentrischen Positionalität“, das bildungstheoretische Anregungspotenzial philosophischer Anthropologie zu erkunden.

2 Anthropologie als Argument

Wer in Fragen der Bildung auf anthropologische Argumentationen zurückgreift, setzt sich leicht dem Verdacht aus, nach letzten Gewissheiten zu suchen, die dem pädagogischen Handeln und Denken als sicheres Fundament dienen könnten. Wie im Fortgang meiner Überlegungen jedoch deutlich werden soll, ist gerade das Theorem der „exzentrischen Positionalität“ dazu geeignet, vor einer derartigen – wie ich meine unergiebig – Suche nach anthropologischer Gewissheit zu bewahren, ohne indessen dabei den Gedanken an eine Anthropologie selbst preiszugeben. Nichts nämlich ist aus der Perspektive dieses Theorems gewiss, als allenfalls das eine: dass es *den* Menschen außerhalb der geschichtlichen Formen, in denen er erscheint, in einem irgendwie empirisch triftigen Sinne nicht gibt. Hier zeigt sich eine deutliche Nähe PLESSNERS zu den gegenwärtigen Ansätzen historischer Anthropologie (vgl. GEBAUER u.a. 1989; WULF 1997). Allerdings führt diese Sicht nicht zwangsläufig dazu, die Frage nach der menschlichen Natur auszuklammern. Denn die Einsicht in die unhintergehbare Historizität des Menschen beantwortet ja noch nicht die Frage, was eigentlich diese besondere Form des Existierens, die wir geschichtlich nennen und der Gattung „Mensch“ zurechnen, überhaupt möglich macht. Und eben dieser Frage versucht PLESSNER unter der Formel der „exzentrischen Positionalität“ nachzugehen. „(Welches) sind“, so fragt er in der „*Conditio humana*“ von 1961, „die Bedingungen der Möglichkeit menschlichen Seins?“ (PLESSNER 1983, S. 140). Die Frage lautet also nicht: Was ist der Mensch? sondern: Was macht ihn möglich? So gefragt gibt es keinen Grund, die Natur des Menschen und seine Geschichtlichkeit gegeneinander auszuspielen, um am Ende zu sehen, wer als Gewinner in Fragen der Bestimmung des Menschen übrigbleibt. Denn: „Welt fällt für uns mit der Perspektive zusammen, in der wir sie sehen: bald als Natur, bald als Geschichte“ (ebd., S. 161). So lässt sich die Frage nach den anthropologischen Voraussetzungen menschlicher Existenz weder im Rückgriff auf eine gattungsgeschichtlich invariante Naturbasis zureichend klären, noch mit Hinweis auf die durchgängig kulturell-geschichtliche Struktur menschlichen Lebens völlig ausblenden. Vielmehr sucht PLESSNER das Menschlich-Allgemeine gerade in dem, was die menschliche Natur geschichtlich und die Geschichte zu einem Ausdruck seiner Natur macht. Ein derart zugeschnittenes Interesse an den anthropologischen Voraussetzungen menschlichen Seins scheint mir bildungstheoretisch deshalb interessant, weil im Bildungsprozess des Einzelnen sich Natur und Geschichte ebenso durchdringen wie PLESSNER es für den Entwicklungsprozess der Gattung behauptet. Zu klären wäre daher, wie in diesem Feld zwischen Natürlichkeit und Geschichtlichkeit der Mensch sich als selbsttätiges Bildungssubjekt konstituiert.

3 Exzentrische Positionalität

Mit dem Theorem der „exzentrischen Positionalität“ kennzeichnet PLESSNER die Stellung des Menschen in und zur Welt, die eben diese menschliche Weise zu sein erst möglich macht. Zur Erläuterung dieses Konstrukts verweist er auf den besonderen Doppelcharakter menschlicher Existenz, der sich darin zeigt, dass der Mensch einerseits als leibliches Wesen existiert, also selbst Leib „ist“, und sich andererseits von diesem Leibsein distanziiert, sich zu seinem Leib verhält, ihn als Körperding in einer Außenwelt wie auch als

Zentrum seiner seelischen Innenwelt objektiviert. Diese inzwischen populäre Differenz von Leibsein und Körperhaben führt leicht zu Missverständnissen. Weder ist damit die bloße Parallelität zweier voneinander unabhängiger Existenzweisen gemeint, die eine leiblich-sinnlich, die andere reflexiv. Noch haben wir im Sinne eines zeitlichen Nacheinander die Wahl, mal die eine, die leiblich-zentrische, und mal die andere, die exzentrische, Körper und Seele objektivierende, Position einzunehmen. Vielmehr dient die Unterscheidung zwischen Leibsein und Körperhaben PLESSNER dazu, beide Dimensionen als *nicht hintergehbare* Doppelheit zu charakterisieren: „Ihm [dem Menschen; H.-R. M.] ist der Umschlag vom Sein innerhalb des eigenen Leibes zum Sein außerhalb des Leibes ein unaufhebbarer Doppelaspekt der Existenz, ein wirklicher Bruch seiner Natur. Er lebt diesseits und jenseits des Bruches, als Seele und als Körper *und* als die psychophysisch neutrale Einheit dieser Sphären“ (PLESSNER 1965, S. 292).

Man muss also im Grunde von einem komplexen Differenzierungsgeschehen ausgehen, in dem die Spaltung des Seins zu einer Dreiteilung wird. „Positional liegt ein Dreifaches vor: das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist“ (ebd., S. 293). Die exzentrische Gebrochenheit menschlicher Existenz ist nicht als Zweiteilung zu verstehen, sondern als Verschränktheit des Unterschiedenen, als von vornherein „vermittelte Unmittelbarkeit“, in der uns unser Leib gegeben ist, und „natürliche Künstlichkeit“, in der wir uns exzentrisch auf den leiblichen Vollzug unseres Lebens beziehen. „In solcher exzentrischen Position wurzeln Sprechen, Handeln und variables Gestalten als die für den Prozess der Zivilisation verantwortlichen Verhaltensweisen. Sie bilden mit ihren Produkten die vermittelnden Zwischenglieder, durch welche der vitale Lebenszyklus des Menschen in eine die Vitalität überlagernde Sphäre gebracht wird. Von Natur künstlich, leben wir nur insoweit, wie wir ein Leben führen, machen wir uns zu dem und suchen uns als das zu haben, was wir sind“ (PLESSNER 1983, S. 192). So öffnet PLESSNER den theoretischen Blick für das menschliche Leben zwischen leibseelischem Vollzug und Exzentrizität und schließt damit zwei andere Sichtweisen aus: Die Vorstellung von einem Ich, das von einem sicheren Ort aus sein Leben vollständig kontrollieren kann, wie auch die Vorstellung von einem leiblichen Sein, in dem das Ich als unverfälschte Menschennatur agiert. Allerdings ist mit dieser theoretischen Konstruktion erst einmal nur das Problemfeld abgesteckt, in dem die Frage nach dem selbsttätig sich bildenden Subjekt sinnvoll gestellt werden kann, und nicht auch schon die Antwort gegeben. Doch ein erster Hinweis ist der entworfenen Problemfigur schon zu entnehmen. Die „Verschränkung“ von Leiblichkeit und Reflexion lässt sich nicht statisch denken, sondern nur als ein lebendiges Geschehen in der Zeit, als fortwährender Übergang und fortwährendes Übergreifen vom einen ins andere, also als ein Vorgang, in dem das Ich sich zu sich verhält, ohne sich selbst gleich zu sein. Damit ist im Grundsätzlichen die Anschlussfähigkeit der philosophisch-anthropologischen Argumentation PLESSNERS zur Bildungsthematik markiert. Was aber heißt das konkret? Der Versuch zu klären, wie leiblich strukturiertes Geschehen und reflexives Denken konkret miteinander vermittelt werden, führt zu der Frage der Binnenstruktur dieses Feldes, und das heißt: in den Bereich symbolischer Ordnungen.

4 Symbolische Ordnungen

Das anthropologische Konstrukt der „exzentrischen Positionalität“ bietet meines Erachtens den Vorteil, den Bildungsprozess von vornherein als einen Akt der (im weitesten Sinne) denkenden Distanznahme zum Lebensvollzug zu begreifen, ohne diesen Akt auf eine nur immanente Angelegenheit des Geistes zu reduzieren. Das denkende Subjekt nimmt Abstand vom leiblichen Vollzug, ohne dass es sich vollständig aus dem leiblichen Geschehen zurückziehen kann. Die an sich leere Formel von der exzentrischen Positionalität als „Bedingung der Möglichkeit“ menschlichen Seins lässt zunächst noch offen, in welcher Form das Ich die virtuelle Distanz zu seiner leiblichen Verfasstheit herstellt, auf welche Weise es den Leib, der es ja immer auch ist, verkörpert, und wo im Geflecht symbolisch-kultureller Ordnungen und Diskurse es sich eigentlich befindet, sofern es sich exzentrisch verhält.⁴ Die mit der natürlichen Unbestimmtheit des Menschen, seiner Weltoffenheit, korrespondierende künstliche Horizontverengung, die wie PLESSNER sagt, „das Ganze menschlichen Lebens einschließt aber nicht abschließt“ (PLESSNER 1983, S. 189), die symbolische Konstruktion seiner Welt als Sinnzusammenhang also, ist potentiell von unerschöpflicher Vielfalt: „vorgebildet in dem Zusammenspiel von Auge und Hand, verdichtet in dem meinend-artikulierenden Wesen der Sprache und fortgeführt durch alle schöpferischen Gestaltungen auf immer anderen Ebenen, in denen es (das ganze menschliche Verhalten; H.-R. M.) sich abspielt“ (ebd., S. 189). Damit kommt nicht nur die Pluralität möglicher Symbolformen in den Blick, innerhalb derer das Subjekt sich exzentrisch zu sich und seiner Welt verhalten kann, sondern auch die prinzipielle Unabgeschlossenheit und Relativität exzentrischen Verhaltens: Aus dem Symbolsystem alltags-sprachlicher Verständigung heraus kann ich mich zu meinem Empfinden und meinem Tun ebenso exzentrisch verhalten, wie ich mich aus dem Symbolsystem wissenschaftlicher Theorie heraus zur Alltagssprache und aus den ästhetischen Symbolformen heraus zu den wissenschaftlichen wie auch alltäglichen Wirklichkeitskonstruktionen exzentrisch verhalten kann. Stets geht es darum, neue Übergänge zwischen Sinnes- und Verstandestätigkeit, zwischen Leibgebundenheit und reflexiver Distanznahme zu schaffen – einerseits um in diesen Ordnungen zu agieren, andererseits um sich auch hierzu wieder in Distanz zu begeben. Hier zeigt sich die nur als Möglichkeitsbedingung konzipierte Idee einer „exzentrischen Positionalität“ in variablen empirischen Formen. Bildungstheoretisch gesehen ist daran zweierlei bedeutsam. Zum einen richtet dieses Modell die Aufmerksamkeit auf den *Prozess der Symbolisierung*, der als Übergang und als unauflösbares Ineinandergreifen von fundierender Leiblichkeit und Denken gedacht wird. Im Bildungsprozess distanziert sich das Subjekt von dem leiblich-sinnlichen Geschehen, in das es verwickelt ist, aber es löst sich eben nicht völlig davon, sondern interpretiert es nur in einer besonderen Weise. Und zum Zweiten lässt sich eine derartige Distanznahme nicht anders verstehen als ein *Wechsel der symbolischen Ordnungen*, die sich nicht eindeutig hierarchisieren lassen. Um in diesem Sinne Bildungsprozesse beschreiben zu können, müsste man den Bildungsbewegungen des Subjekts im Geflecht dieser Ordnungen folgen, ohne es dabei von vornherein auf einen normativen Fluchtpunkt festzulegen. Selbsttätigkeit im Bildungsprozess hieße dann nicht, diesem Geflecht entgehen zu können, sondern sich in ihm immer wieder neu exzentrisch zu positionieren.

5 Ein Beispiel

Diese noch allgemeinen Perspektiven für die Theorie und Empirie der Bildung lassen sich mit Hinweis auf ein gegenwärtig in Göttingen durchgeführtes Autobiographieprojekt weiter präzisieren.⁵ In autobiographischen Texten findet man das Leben als Vollzug besonders dicht beschrieben, weil es der Autor selbst ist, dessen Leben präsentiert wird. In seinem Erzähltext dokumentiert der Autor, wie er sich zu seinem Leben exzentrisch verhält, um eben diesem Leben einen Sinn zu geben – einen Sinn, den es von sich aus nahe legt, ohne jedoch vollständig darin aufzugehen. „Im Mittel des sprachlichen Ausdrucks wird die Sache vergegenwärtigt, gefunden wie erfunden, gemacht wie entdeckt“ (PLESSNER 1983, S. 176). Schaut man nun auf die einzelnen Episoden einer lebensgeschichtlichen Erzählung, dann kann man versuchen, das Geflecht symbolischer Ordnungen zu entwirren, die der Autor als Protagonist seiner Erzählung durchläuft, und von denen aus er sein Leben als Sinnzusammenhang zu begreifen sucht. Beispiele für solche Lebensgeschichten sind keinesfalls nur in der unübersichtlichen Lebensform unserer Tage zu entdecken, sie lassen sich schon in Autobiographien um 1800 auffinden. Das ist etwa bei Karl Philipp MORITZ der Fall, der sein alter ego „Anton Reiser“ (MORITZ 1999) durch eine kaum enden wollende Reihe milieutypischer Symbolwelten rotieren lässt. In der ebenso häufig enttäuschten wie immer wieder erneuerten Hoffnung, durch den Wechsel der Ordnungen sich selbst zu finden, vagabundiert Anton Reiser durch die konkurrierenden Sinnfelder seiner Umgebung: Er pendelt hin und her zwischen kleinbürgerlichem Familienalltag und pietistischer Innenschau, zwischen qualvoll erniedrigender Körperschinderei in der Lehre und erbaulichen Sonntagspredigten, zwischen harter Schulwirklichkeit und der fiktiven Welt des Theaters. Dabei entstehen immer neue „Konfigurationen der Bildung“ (ALHEIT u.a. 2001). So etwa, wenn Reiser wiederholt „aus dem Gewühle der Stadt“ einem kleinen Wäldchen zustrebt, von wo er auf die Stadt zurückblicken kann. „Alles“, so heißt es dann, „stellte sich ihm auf einmal aus einem anderen Gesichtspunkte dar – er fühlte sich aus all den *kleinlichen* Verhältnissen, die ihn in jener Stadt mit den vier Türmen, einengten, quälten, und drückten, auf einmal in die große offene Natur versetzt, und atmete wieder freier – sein Stolz und Selbstgefühl strebte empor – sein Blick schärfte sich auf das, was hinter ihm lag, und fasste es in einem kleinen Umfange zusammen“ (MORITZ 1999, S. 319). Und von einem anderen dieser Spaziergangserlebnisse sagt er sogar, dieser habe „mehr zur eigentlichen Bildung seines Geistes [beigetragen] – als alle Schulstunden, die er je gehabt hatte, zusammengenommen“ (ebd., S. 320). Ebenso bietet die Theaterbühne ihm solch einen Ort, von dem aus sich für einen Moment lang alles „aus einem anderen Gesichtspunkt“ darstellt, obwohl er dann allerdings auch immer wieder feststellen muss, dass ihm das Leben mitunter ganz andere Rollen vorschreibt, als die ‚idealische‘ Welt des Theaters. – Am Ende ist der Protagonist (vorerst) gescheitert, und dennoch hat der Leser viel über den Versuch erfahren, sich selbsttätig bildend zum Leben zu verhalten.

Fragt man abschließend, was nun in systematischer Hinsicht aus alledem für die Bildungstheorie folgt, so sind es nicht neue „Grundlagen“ oder gar „Gewissheiten“ bildungstheoretischen Denkens, sondern eher neue Problemsichten, von denen sich die Theorie und Empirie der Bildung anregen lassen könnte. Im Sinne einer programmatischen Perspektive läge es etwa im Rückblick auf die obigen Ausführungen nahe, sich folgender Fragestellungen anzunehmen:

1. Wie werden innerhalb bestimmter symbolischer Ordnungen in den unterschiedlichen Erfahrungsmilieus von Kindern und Jugendlichen die leiblich-sinnlichen Erfahrungskomponenten mit der Tätigkeit des Geistes vermittelt?
2. Was motiviert den Wechsel von einer Ordnung in die andere? Wie verläuft ein solcher Wechsel? Welcher Art sind die Bildungskonfigurationen, die dabei entstehen? Welche biographische Spur wird – über einen längeren Zeitraum betrachtet – im Durchgang durch die differenten symbolischen Räume sichtbar?
3. Wie sind derartige Erfahrungsfelder und Bildungsbewegungen historisch in einer bestimmten sozial-kulturellen Lebensform situiert?

Sicher ließe sich noch eine Reihe weiterer Fragen hinzu denken. Ihr gemeinsamer Hintergrund wäre die Selbstinterpretation des Menschen als ein Lebewesen, das der zentrisch-exzentrischen Doppelheit seiner Existenz nicht zu entgehen vermag, sondern gerade hierin den zwar nicht beliebigen, aber unerschöpflichen Spielraum seiner möglichen Bildungstätigkeit entdeckt.

Anmerkungen

- 1 Insofern nimmt die Pädagogik heute das Bemühen FOUCAULTS auf, das Subjekt bzw. den Begriff des Subjekts aus der Erstarrung zu erlösen, in die es durch einen bestimmten historischen Wissenstypus versetzt wurde – allerdings nicht, um es aus der Theorie zu verbannen, sondern um seine Bedeutung für die Selbstauslegung des Menschen neu bestimmbar zu machen.
- 2 Vgl. z.B. LIPPITZ 1993, MEYER-DRAWE 1999 und 2001, MOLLENHAUER 1987 und 1998, RITTELMAYER 1997.
- 3 Anliegen der frühen philosophischen Anthropologie war es, eine Selbstauslegung des Menschen zu ermöglichen, die sich nicht der Dichotomie von Geistes- und Naturwissenschaften beugt: „Die Theorie der Geisteswissenschaften braucht Naturphilosophie, d.h. eine nicht empirisch restringierte Betrachtung der körperlichen Welt, aus der sich die geistig-menschliche Welt nun einmal aufbaut, von der sie abhängt, mit der sie arbeitet, auf die sie zurückwirkt. Eine derartige Betrachtung der Körperwelt und ihrer Erscheinungsweisen gibt die exakte Naturwissenschaft nicht“ (PLESSNER 1965, S. 26). PLESSNER, wie auch später GEHLEN (1978), schließen dabei an Grundauffassungen HERDERS an, besonders aus dessen Schrift „Über den Ursprung der Sprache“ von 1770 (vgl. PLESSNER 1965, S. XIVff., HERDER 1987).
- 4 „Als Ich, das die volle Rückwendung des lebendigen Systems zu sich ermöglicht, steht der Mensch nicht mehr im Hier-Jetzt, sondern `hinter` ihm, hinter sich selbst, ortlos, im Nichts, geht er im Nichts auf, im raumzeithaften Nirgendwo-Nirgendwann“ (PLESSNER 1965, S. 292). Anders jedoch, wenn er von dieser Möglichkeit der vollen Reflexion Gebrauch macht: „Als Ich dagegen, das sich in voller Rückwendung erfaßt, sich fühlt, seiner inne wird, seinem Wollen Denken, Treiben, Empfinden zusieht (und auch seinem Zusehen zusieht), bleibt der Mensch im Hier-Jetzt gebunden, im Zentrum totaler Konvergenz des Umfeldes und des eigenen Leibes. So lebt er unmittelbar, ungebrochen im Vollzug dessen, was er kraft seiner unobjektivierten Ichnatur als seelisches Leben im Innenfeld fasst“ (ebd.). Dabei handelt es sich um eine perspektivische, nicht um eine ontologische Differenz.
- 5 DFG-Projekt „Ästhesiologische Komponenten von Bildungsmilieus. Eine Untersuchung von Wissensordnungen des Alltags um 1800, um 1900 und in der Gegenwart“, Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen (Peter ALHEIT; Hans-Rüdiger MÜLLER).

Literatur

- ALHEIT, P./BRANDT, M./MÜLLER, H.-R. u. a. (2001): Konfigurationen der Bildung. Drei Fallstudien zur Leibthematik im autobiographischen Text um 1800. – Göttingen.
- BENNER, D. (1983): Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 1). – Stuttgart, S. 283-300.
- CONDILLAC, E. B. DE (1983): Abhandlung über die Empfindungen (1754). Neu bearb. u. hrsg. v. L. KREIMENDAHL. – Hamburg.
- DIDEROT, D. (1984): Brief über die Blinden. Zum Gebrauch für die Sehenden (1749). In: DIDEROT, D.: Philosophische Schriften. Hrsg. v. T. LÜCKE, Bd. 1. – Westberlin.
- DIDEROT, D. (1989): Gespräche mit d'Alembert (1770). In: DIDEROT, D.: Über die Natur. Hrsg. mit e. Essay v. J. KÖHLER. – Frankfurt/M., S. 67-143.
- FOUCAULT, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. In: DREYFUS, H.L./RABINOW, P. (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. – Frankfurt/M. 1987, S. 243-261.
- GEBAUER, G./KAMPER, D./LENZEN, D./MATTENKLOTT, G./WULF, C./WÜNSCHE, K. (1989): Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung. – Reinbek.
- GEHLEN, A. (1978): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. – 9. Aufl. – Wiesbaden.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1989): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, 2 Bde. – Weinheim.
- LA METTRIE, J. O. DE (1990): L'homme machine. Die Maschine Mensch (1748). Übers. u. hrsg. v. C. BECKER. – Hamburg.
- LIPPITZ, W. (1993): Phänomenologische Studien in der Pädagogik. – Weinheim.
- MEYER-DRAWE, K. (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., S. 329-335.
- MEYER-DRAWE, K. (2001): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. – 3. Aufl. – München.
- MOLLENHAUER, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. – Weinheim.
- MOLLENHAUER, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., S. 1-20.
- MOLLENHAUER, K. (1998): Der Leib. Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In: BORRELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 3: Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen. – Baltmannsweiler, S. 56-78.
- MORITZ, K. P. (1999): Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. In: MORITZ, K. P.: Werke, Bd. 1: Dichtungen und Schriften zur Erfahrungsseelenkunde. – Frankfurt/M., S. 85-518.
- MÜLLER, H.-R. (1998): Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. – Würzburg.
- PLESSNER, H. (1965): Die Stufen des Organischen und der Mensch. – 2. Aufl. – Berlin.
- PLESSNER, H. (1983): Die Frage nach der *Conditio humana*. In: PLESSNER, H.: Gesammelte Werke, Bd. 8. – Frankfurt/M.
- RICKEN, N. (2000): In den Kulissen der Macht. Anthropologien als figurierende Kontexte pädagogischer Praktiken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 76. Jg., S. 425-455.
- RITTELMAYER, C. (1997): Der urteilende Leib. Empirische Materialien zu einer pädagogischen Ästhesiologie. – Göttingen.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1986): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. – Weinheim.
- WULF, C. (Hrsg.) (1997): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. – Weinheim.

Anschrift des Verfassers: Dr. Hans-Rüdiger Müller, Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität Göttingen, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen, Email: Rmuelle2@gwdg.de